PIANO

DI UNA

FACILE, E GENERALE

ISTRUZIONE

In cui, esponendosi i motivi per cui l' istruzione ordinaria è difficile, e molto limitata, vengono ad additarsi i mezzi di renderla piana, ed adattata ad ogni Ceto

DI

G. DOMENICO MUCCI

Professore pria di Storia Profana, Mitologia, Lingua Latina, e Lingua Italiana, ora di Chimica nel Real Liceo de' tre Abruzzi.

AQUILA,

DALLA TIPOGRAFIA RIETELLIANA

1820.

N. B. Questo piano sarà seguito dalle opere corrispondenti, per effettaure la proposta generale Istruzione, come si verrà distintamente ad annunziare.

INTRODUZIONE

Idea di una generale istruzione. Essa è eseguibile, ed utile alla Società. Oggetti del presente Opuscolo.

Che l' istruire i popoli sia l' efficace mezzo di stabilire fra essi l' industria e la morale, ed il mezzo perciò di rimoverne il bisogno e 'l delitto, è una verità dimostrata dalla ragione insieme e dalla sperienza. La storia di ogni tempo e di ogni nazione ci convince di essa. I popoli i più colti in circostanze uguali sono stati sempre i più saggi, i meno bisognosi, ed i vincitori degli altri.

Messo questo principio, dovrà senza contrasto dedursi, che ogni nazione che non tende alla barbarie, ogni governo che non ha lo scopo di assicurare sull' altrui ignoranza il proprio interesse, impegnar si debba a generalizzare per quanto si può l' istruzione, onde rendere in essa generali i mezzi dell' individuale e del sociale ben essere.

Intanto invece di una generale istruzione, che formar deve l' interesse de' popoli e de' governi, si è veduta quasi sempre una

istruzione molto limitata e ristretta a pochi individui, ammirati poi, o temuti da' popoli. Quale di ciò sarà stata la sventurata cagione? Si è creduto, ed affermato, che l' umana condizione era tale. Funesto inganno! Nato esso dalla perfidia talora, talora dalla ignoranza, e sostenuto all' ombra di un consacrato pregiudizio, ha per lunghi secoli tiranneggiato l' umanità, che oppressa, e gemente sospirava chi infranto avesse il suo giogo. Apparve finalmente la luce di una sana filosofia. Al chiarore di questa l' inganno scomparve, l' opinione fu scossa, e l' umanità rimessa a' suoi diritti. Squarciato allora il velo funesto, si fece conoscere che ogni uomo nasce all' istruzione appunto perchè nasce ignorante; che mancante egli di questa condizione perirebbe nella ignoranza natia; e che la stessa natura lo fornisca perciò dell' attitudine, e de' mezzi ad essere istruito. E quindi che se ogni uomo è naturalmente atto all' istruzione, e se questa invece di esser generale si è per lo più ristretta ad uno scarso numero di uomini, ciò non sia avvenuto per altro, se non perchè i mezzi adottati non eran quelli, che la natura richiede. Che ove tal' errore sia corretto, potremo senza molta difficoltà vedere in una istruzione generale, e livellata sulle differenti condizioni de' ceti, restituirsi agl' individui ed alla società la felicità, di cui sono capaci.

Queste son verità, che appalesate senza il treno di forzate dimostrazioni, e sostenute dalla ragione insieme e da' fatti, non temon l' assalto di ricercati sofismi.

Quindi, accennata brevemente l' utilità, o necessità di generalizzare l' istruzione, è nostro pensiero di versarci su quattro punti. 1. Dimostrare per quanto si può con evidenza, che l' essersi frequentemente essa ristretta a picciol numero d' individui, riconosca per ordinaria causa l' essersi aberrato dal sentiero che la natura le avea stabilito. 2. Indicare qual sia questo sentiero, per cui la massima parte degli uomini può esser portata ad un sufficiente grado d' istruzione. 3. Affinchè le teorie non restino, come il più delle volte, mancanti di esecuzione, darle applicate negli analoghi libri, che si produrranno all' oggetto, cennando in questo opuscolo, per sottoporlo al comune giudizio, il piano, che sarà tenuto per essi. 4. Finalmente fissare un insegnamento, che sia utile ed atto alla massa degli uomini contemporaneamente, ed agl' incaminati alle scienze, affinchè gli uni e gli altri possan promiscuamente, e col maggiore vantaggio servirsi di esso.

Quest' ultimo punto, che è il principale oggetto del presente esame, è fissato sulla seguente considerazione. Il ben essere dell' uomo (tolte le particolari differenze) dipende quasi direttamente dallo sviluppo, e retto

uso delle sue facoltà di *pensare*, *parlare*, *ragionare*, *ed operare*; siccome lo sviluppo e retto uso di queste facoltà dipende dal più, o meno conoscerle. Infatti chi meglio conosce la maniera di *pensare*, *parlare*, *ec.*, è in esse più sviluppato, e può più rettamente usarne: chi in esse è più sviluppato, e più rettamente ne usa, può anche meglio provvedere a' suoi bisogni. Ciò posto, è mia opinione che istruendo gli uomini, il maggior vantaggio, che può loro procurarsi sia di istruirli in queste facoltà, perchè nella conscenza di esse, rettificandosene l' uso, ed aumentandosene lo sviluppo, si dia loro nell' uso rettificato, e nell' aumentato sviluppo il mezzo, o l' attitudine di sempreppiù promovere il proprio benessere. Quindi far conoscere queste quattro facoltà; procurarne lo sviluppo; assuefare a rettamente usarne saranno i tre oggetti della nostra generale Istruzione. Ma sarà questo possibile per la massa degli uomini? Potrà ciò ottenersi in una maniera facile, e breve? Si vedrà nell' esame, che mi sono proposto: esame, che mentre impegnerà tutte le mie forze onde dimostrarlo colla maggior chiarezza possibile, impegnar deve l' attenzione di ogni padre, di ogni cittadino, gli uni per esser providi ai figli, gli altri a se stessi ed allo stato. Cominciamo intanto dall' esaminare qual' è, e qual' esser debba l' Istruzione.

SEZIONE I.

Esame di qual' è, e qual' esser debba l' istruzione per rendersi generale.

CAPO I.

L' esser l' Istruzione difficile, e specialmente nel suo principio, è il solo, o più forte ostacolo, per cui l' istruzione non si è resa, nè si rende generale.

Perchè intanto le nostre osservazioni progrediscan regolarmente è necessario che, ricercando i motivi pei quali l' ordinaria istruzione non si è diffusa, si cominci l' esame da' primi suoi gradi; e ciò non solo perchè l' ordine delle cose lo richiede, ma anche perchè in questi primi gradi appunto mi sembra rinvenire il primo, e maggior fonte degli errori, per cui l' istruzione si è sempre ristretta a scarso numero di uomini. La prima istruzione, che comune a' letterati nommeno che al volgo, può in tutti diffonder lo sviluppo e la morale, e che dovrebbe perciò richiamare indistintamente l' impegno di ognuno, questa per-

chè generalmente poco curata, e spesso anche affidata ad uomini o poco culti e poco prudenti, o rozzi ed inumani, è divenuta piuttosto la tiranna che la nutrice della gioventù. Essa non si vede d' intorno che pochi atterriti fanciulli, pronti sempre a disertare, se l' occasione loro lo permette. Tutti intanto son sorpresi della folla degl' ignoranti, e dello scarso numero degl' istruiti, mentre questa è una necessaria conseguenza de' difetti, che sono nella stessa istruzione, e specialmente nel suo principio.

Se noi mettiamo in fatti che il primo ingresso a tal carriera sia difficile, accompagnato cioè da ostacoli tali, che alla massa degli uomini riescano o insuperabili, o superabili a gran fatica, chi non vedrà che per questo intoppo una parte degli uomini sia costretta a non incaminarsi in essa, e l' altra, che vi s' incamina a non riuscirvi, o a stenti? La prima istruzione è la base di tutta la istruzione seguente, e perciò a misura che sarà più, o meno stabilmente gettata sarà anche questa, con più, o meno di facilità proseguita. Quindi è che a generalizzare l' istruzione primo nostro impegno deve essere di rimover da' suoi liminari, per quanto è possibile ogni difficoltà, e renderla così facilmente accessibile al volgo non meno, che ai distinati alle lettere (*a*). Ciò posto,

(*a*) Quasi tutti gli ultimi Scrittori sull' educazione

vediamo se vi siano mezzi ad ottenere il proposto scopo, ed a non cadere in fallo partiamo da giusti principii.

CAPO II.

L' Istruzione per non esser difficile deve cominciare con conoscenze facili e brevi, e progredire a conoscenze maggiori per una insensibile gradazione.

Difficile per noi non è se non quello, che è superiore allo stato attuale delle nostre forze, sien queste fisiche, o intellettuali: facile poi tutto quello, che è uguale, o inferiore ad esse. Partendo da questa verità, potremo facilmente scorgere, e la sorgente

han fatto più o meno conoscere gl' inconvenienti della istruzione malamente diretta. Molti celebri uomini l' aveań conosciuto anche da più tempo, e si eran occupati a rettificarla. Ma non era questa un' opera facile, e breve. Le difficoltà che l' avevano involta, fatte quasi inestricabili, sono state causa che molti non vi sien riusciti, altri poco, e lo stesso Rousseau, al dire di un moderno Filosofo, *diresse il suo travaglio a rigettare le scienze, ed a distruggere ciò, che esisteva piuttosto, che a meglio costruire*. A produrne un reale miglioramento bisognava che le teorie fosser nate da fatti, e confermate dagli

delle difficoltà dell' istruzione, e l' opportuno rimedio. Messo lo stato delle forze intellettuali, in cui uno è, l' acquisto di una qualunque conoscenza sarà per lui più, o meno facile, secondo che questa è più, o meno proporzionata al grado o sviluppo delle sue forze intellettuali. È necessario perciò, secondo saggiamente avverte JULLIEN, di metter l' istruzione in accordo con questo sviluppo, e farli progredir concordemente (*a*). Ove ciò manchi, mancherà alla teoria del metodo il dovuto fondamento, e si vedrà svegliarsi fra la violenza dell' Istruttore, e l' impotenza dell' Istrutto un contrasto, che obbliga l' uno, o l' altro a dimettersi dal suo impegno.

Egli rassomiglia, e con ragione, l' istruzione ad una scala, in cui gli scalini molto ravvicinati si seguan con ordinata successio-

---

sperimenti. Questo si è tentato con successo nell' epoca nostra da uomini profondi. Tra questi ERRICO PESTALOZZI, dietro sane ed accurate osservazioni si è convinto » che il poco successo che si è finora ottenuto ne' differenti sistemi d' istruzione debba ripetersi dalla debolezza, ed incoerenza de' principj » su cui son essi poggiati, *e specialmente dalla poca cura avuta di dare all' infanzia una direzione indicata dalla natura* ». Ci convinceremo anche noi di ciò dietro l' analisi, che ci siamo proposta.

(*a*) *Esprit. de la Meth. de l' education de* PESTALOZZI T. I. p. 165 a Milan.

ne. Ed è di fatto che tutte le conoscenze sono da noi acquistate per gradi successivi, passando sempre dal grado in cui siamo a quello, che immediatamente gli segue. Or quando l' istruzione non somiglia ad una scala; quando l' Istrutto non passa per questa progressiva successione, l' acquisto delle conoscenze sarà per lui tanto più difficile, quanto più lontano è il grado, in cui cerca saltarsi. Questa verità conosciuta già da Bacone, Loke, Leclerc, Condillag, Tracy, e seguita da tutti i più sennati moderni Istitutori, applicata alla prima istruzione può farci conoscer come debba questa esser regolata, onde abbia la semplicità, che l' è indispensabile (*a*).

Posto che le conoscenzo debbano essere in accordo collo sviluppo delle facoltà intellettuali dell' istrutto, e sia uopo perciò principiare colla dovuta proporzione, e progredire per gradi sempre molto ravvicinati e successivi,

---

(*a*) » Siccome in ogni progressione (dice Loke) » dal luogo dove si è, si passa a quello, che segue » immediatamente, parimenti l' intelletto deve considerare le cose nello stato più semplice, e passare » da quello, che egli conosce, a quello che segue » immediatamente dopo ». *Educ. de' fanciulli L.* 2.
» La marcia degl' istitutori (dice Leclerc), è » tracciata su quella del Geometra, che va dal facile al difficile, dal semplice al composto, dal » punto alla linea, dalla linea alla superficie, dal» la superficie al corpo ec. ».

ognun vede che la prima istruzione, per esser qual si conviene, debba principiare con conoscenze proporzionate alle facoltà de' fanciulli, e progredire insensibilmente a conoscenze maggiori. E perchè ne' fanciulli la intelligenza è poco sviluppata, la memoria labile, e la volontà poco costante, ognun vede del pari che le prime conoscenze, per esser ad esse proporzionate, debbon esser facili, e brevi. Quindi la prima istruzione non sarà regolare se non principia con conoscenze al più possibile facili, e brevi, e progredisce in modo che formi una catena di anelli sempre ligati, e gradatamente maggiori, a misura che gradatamente maggiore si fa lo sviluppo, in cui l' Alunno va man mano a passare. In questo modo soltanto, stabilita una costante proporzione fra conoscenze e sviluppo, e seguita l' immutabil natural legge, per cui ognuno dalle più semplici percezioni passa ai più complicati raziocinii, si ve-

---

» La mente umana, dice Tracy, cammina sempre a » passi, a passi... i suoi progressi sono graduali... » per essa niuna verità a comprendersi è più difficile » di un' altra, quando si sappia bene tuttociò, che » precede ... La serie de' nostri giudizj è una lun- » ga catena, in cui anelli sono tutti uguali .... » Non avvi alcuna scienza, la quale per se medesima sia più oscura di un' altra, *dipendendo tutto* » *dall' ordine che vi si sappia mettere per evitare i* » *troppo grandi salti*». Elem. d' Ideolog. Traduz. di Compagn. V. I. p. 12. Mil.

drà che con vicendevole soccorso le conoscenze faciliteranno lo sviluppo, e lo sviluppo l' acquisto delle conoscenze (*a*).

Facilità, brevità, e progressiva disposizione di conoscenze sono dunque le indispensabili condizioni perchè la prima istruzione si renda generale. Ciò stabilito pria d' ogn' altro passiamo ad esaminare la prima istruzione, che trovasi più comunemente adottata, per vedere se tali condizioni si sian o no in quella poste a calcolo, e nel caso negativo quali sian i mezzi a stabilirle.

(*a*) Intendendosi per *sviluppo* l'idoneità di passare a conoscenza di maggior' elevazione, ognun vede come l' acquisto delle conoscenze formi lo sviluppo. Si sà che coll' acquisto delle conoscenze si perfeziona l' intelletto, o si rende più idoneo a maggiormente conoscere. Or se la mancanza della proporzione, o della progressione difficulta l' acquisto delle conosceaze; e con esso anche lo sviluppo; se difficoltandosi lo sviluppo si difficulta ancora l' avanzamento nelle cognizioni, chi non vede quanto indispensabile sia la stabilita proporzione e progressione, e come la mancanza di esse formi una insormontabile barriera nella istruzio-

CAPO III.

L' Istruzione ordinaria non ha le esposte condizioni, ed è perciò difficile, e non atta a generalizzarsi.

Che le prime conoscenze che forman il cominciamento, e la base dell' istruzione debban esser le più facili ed intelligibili, non è da poco tempo noto. Si sà a quai lunghi contrasti e discussioni sian venuti i dotti, per fissare quali conoscenze fosser più atte ad esser le prime da fanciulli intese, e formare in esse il cardine di tutta l' istruzione. È noto bensì quai diverse opinioni siansi avute a tale oggetto, essendosi ora la storia, ora gli elementi di matematica, ora le cose naturali, ora le lingue, o le grammatiche, ed ora da altri altro proposto come il più atto alla prima istruzione. Fra queste l' opi-

---

ne? » Le connscenze, dice JULLIEN, sono come le pie-
» tre di un edifizio, che si sostengono l'una l'altra;
» e *perciò* debbono essere sviluppate, e ligate in mo-
» do che presentino ai fanciulli una catena di eser-
» cizii che si deducono gli uni dagli altri » e CONDIL-
LAC » il vero ed unico metodo è di condurre l'al-
» lievo dal conosciuto all'ignoto; e di cominciare da
» ciò ch' egli sà, per insegnargli ciò che non sà ».
Ma nella nostra comune istruzione vi è proporzione
e progressione? Iddio lo voglia. Noi lo vedremo or
ora.

nione delle grammatiche però è stata la più anticamente, e più comunemente adottata, ed essa, che per generale consenso prima non si versava che sulla lingua latina, ora presso di noi, secondo i differenti partiti si occupa, ove della latina, ove e con più ragione dell'Italiana (a).

Io per adempiere compiutamente al proposto scopo dovrei quì incominciar dall'esame della liugua latina, e discutere se sia cosa utile, o perniciosa ai fanciulli il volerne formar oggetto della prima istruzione. Ma sarà ciò necessario dietro i premessi principii? Io nol credo. Si potrà mai pensare che una lingua difficile, straniera, ignota totalmente ai fanciulli, e talora non ben conosciuta dallo stesso Istitutore sia la cosa più facile, più breve, ed in conseguenza più proporzionata alle facoltà di piccioli allievi? Non ricordiamo

(a) Io non mi occupo della istituzione di leggere e scrivere. Dire altro intorno a questa dopo quanto se n'è detto nelle traduzioni e nè commenti sul nuovo metodo conosciuto col nome di Bell, e Lancaster, sarebbe inutilità, o impertinenza. Chiunque voglia questo conoscere, o adottare, potrà fornirsi delle traduzioni, che già presso noi si son fatte. Basta soltanto quì accennare che un tal metodo impara colla somma facilità a leggere, scrivere, di calcolo, ec.. Che con esso si può istruire contemporaneamente un numero sorprendente di fanciulli, e che oltre l'istruzione si ha in siffatto metodo principal mira anche dell'educazione morale. Innumerabili sono i vantaggi, che esso presenta all'umanità, e la meritata accoglienza che ha riscosso in tutto il mondo, giustifica abbastanza il suo merito.

forse noi stessi la nostra più docile età perduta in questo laberinto, ove senza nulla intendere alternavamo il tempo ora a piangere sotto una irragionevole sferza, ed ora a ripeter con cantilena le suggerite parole a guisa di uccelli indiani? È vero che nè il fatto, nè la ragione sono stati ancora bastanti a convincer tutti di questa verità, ma che potremmo far altro, che esclamare:

. . . . . *Tanto è potente.*
Invecchiato costume in petto umano!

Io credo sufficiente quanto il fatto, la ragione, e l' autorità di uomini sommi han fatto conoscere su questo proposito; quindi, senza impacciarmi ulteriormente a dimostrare l' incoerenza di principiar questa istruzione dalla lingua Latina, passo all' esame del metodo di coloro, che con minor d' imbarazzo, e più di ragione, principiano dalla grammatica della nostra lingua Italiana (*a*).

(*a*) » V' è motivo a meravigliarsi, *diceva* Locke » *parlando dell' istruzione praticata nel suo regno*, « che in Inghilterra si sforzino i giovanetti ad imparare » la grammatica di lingue morte, e che non si parli » mai della grammatica della lingua materna. Sono » così lontani dall' impararne le regole che neppure » sanno esservi al mondo gramatica Inglese ». *Educaz. de' fanc. l.* 2.

» Prima d' intraprender lo studio di un' altro linguaggio *dice* Condillac, *parlando del Latino*, » bisogna saper il natio, ed aver sopratutto varie cognizioni per non essere arrestato che dalle sole parole ». *Corso di studio T. I. p.* 76 *Napoli.*

Che l' insegnamento della propria lingua ; la quale per l' uso è già sino ad un certo punto conosciuta ai fanciulli , riesca a questi molto più intelligibile della Latina , e possa perciò a preferenza formar la base dell' istruzione , non vi sarà chi lo neghi . Noi vedremo altrove , se ci convenga , e su quali motivi adottar questo sistema ; intanto posto anche che la Gramatica della propria lingua possa formar la prima materia della istruzione , resta non pertanto a vedere , se nella maniera come ordinariamente si dà essa abbia 1.° la dovuta progressione , cosicchè principiando dal più facile e noto , passi per insensibili gradi al più difficile o ignoto . 2.° Se sia esposta con tali espressioni , e stile (condizione non meno indispensabile a procurar la proporzione) che i fanciulli non abbiano a fare sforzi per ben intenderla , o non abbiano a concepire cose differenti da ciò che si dice . 3.° Se vi sia quella indispensabile brevità, che è compatibile colla loro memoria , e che non stanca le loro volontà . In opposto nella mancanza di queste condizioni vi sarà sufficiente motivo di prodursi quella difficoltà , la quale , mentre da una banda non permette la diffusione dell' istruzione , dall' altra , abbattendo invece di sviluppare le forze intellettuali anche di quei pochi che s' istruiscono , fa che con tanta difficoltà essi riescano nella letteratura , e nelle scien

ze (a). Esaminiamo perciò se tali condizioni vi siano; cominciando dalla progressione.

I libri o le Gramatiche, di cui ordinariamente si fa uso nelle nostre Scuole per l' insegnamento della nostra lingua, principiano dal dividere in classi le parole, passan quindi a spiegarne l' uffizio, ed in fine cercan far conoscere l' uso, che debbe farsi di esse. Questa dfsposizione sarà mai quella che si richiede nelle Gramatiche? Nò certamente. Il pretendere che sl conosca la classazione, l' uffizio, l' uso delle parole, priachè si conosca l' oggetto, e 'l meccanismo del parlare, è un voler costruire un edifizio cominciando dal tetto. In tal caso la fatica si raddoppia, e nessun profitto si ricava da essa. Così nella Gramatica, Voi vedrete che i Maestri sudan ad insegnare; gli allievi ad apprendere, e quale intanto è il profitto? Domandate ad un fanciullo (e talvolta anche al loro pettoruto Istruttore)

(a) Pare che le nostre forze intellettuali abbian ciò di comune colle nostre forze fisiche o vitali: queste si rendon attive, ed energiche quando sono eccitate da stimoli (per servirmi del tecnico linguaggio) ad esse proporzionati; sono all' opposto abbattute, o distrutte dagli stessi stimoli, se questi sono ad esse superiori. Così le forze intellettuali. Esse sono sviluppate, e rinvigorite dalle conoscenze che sono ad esse proporzionate; sono poi rintuzzate e distrutte dalle conoscenze che sono ad esse superiori. Quindi è chiaro qual differente, ed opposto ef-

l' analisi di una parola; probabilmente vi si dirà la classe, la definizione, e forse anche l' uso di essa; ma non perchè s' intenda (perchè non si può, come vedremo, senza i richiesti principii) la ragione di ciò che si dice, ma perchè così si è inteso; così si è materialmente imparato. Difatti, se voi domandate loro il perchè quella parola sia così definita, classata, o usata, essi o non vi risponderanno; o ridendosi della vostra domanda si rimetteranno all' uso. L' uso sì: ma l' uso o non ispiega niente, o involge in quelle moltiplici, ed eterne dissensioni, che han causato per tanto tempo le afflittive dispute de' così molto a proposito detti Pedanti. Noi vedremo a suo luogo (non volendo qui interrompere il nesso delle idee) che nell' uso vi è una ragione, che si è costantemente seguita, e si segue anche senza esser conosciuta. Che questa ragione, che è causa non effetto dell' uso può solamente semplicizzare e fare nel suo vero aspetto conoscere la teorica del parlare. Che possa essa

---

fetto debba in un allievo vedersi. secondo che questo sia o no istruito colla dovuta proporzione; nel primo caso le sue forze intellettuali progrediranno coll'istruzione, ed egli si renderà così sempre più atto a salire la scala per cui si è incaminato; nel secondo poi, o resterà dove si trova, o se fa qualche progresso, sarà questo effetto di uno sforzo, e di un caso piuttosto, che natural conseguenza dell' istruzione.

facilmente conoscersi, giacchè non è uopo rintracciarla ne' codici delle opinioni differenti ora per costumi, ora per partito, ma bensì nelle proprie osservazioni. E finalmente che senza conoscer questa ragione, non si farà che per più anni stancare la memoria degli Allievi, per far lor dire, o fare ciò che non intendono (a). Possiamo intanto quì preventivamente conchiudere, che mancando la conoscenza di questa ragione, che esser deve la base della gramatica, e della disposizione delle sue parti, manchi conseguentemente quella progressione, che è tanto indispensabile a renderla intelligibile. Annunziato ciò, passiamo ora all' analoga esposizione.

Quando ciò che si dice, non si dice in una maniera adattata alla capacità di chi deve intenderlo, è come se non si dicesse: moltoppiù trattandosi con fanciulli, i quali incapaci di una certa costanza e riflessione, ove

(a) Perchè un Idiota non può esser sicuro se il suo parlare sia, o no corretto? Perchè egli non ha che l'uso per sua norma, ed ove questo sia erroneo egli seguirà i comuni errori senza sapere, nè intenderli, nè correggerli. È desso anche il perchè le Gramatiche, le quali non son partite da questa ragione, avendo dovuto esse stesse seguir l'uso, che è sempre incerto, e talora erroneo, han quasi necessariamente prodotto quelle perpetue gramaticali quistioni, che, grazie alla Filosofia, abbiamo finalmente veduto, se non cessare, diminuirsi di molto almeno a tempi nostri.

non sia più che chiaro quello che loro si dice, facilmente son presi da noja, e non più vi badano. Quindi molto a proposito Jullien avverte che, parlandosi a questi, tutto debba esser rappresentato nella sua vera natura, senza confusione, e con tanta chiarezza, e semplicità che non solo *non abbiano a fare sforzi per penetrarsi delle cose di cui si occupano, ma che dal punto in cui si trovano, scovran da loro stessi una parte della rotta, che loro resta a percorrere* (a). Ma si potrà forse dire che le nostre gramatiche sian scritte in modo che s'intendan senza sforzo alcuno da' fanciulli? Così esse non facesser talora fare de' sforzi, anche agli adulti! Troppo lungo sarebbe prenderne quì l'esame, nè io intendo di scendere ai particolari. Lascio piuttosto che l'imparzialità, e l'esperienza di chiunque decida se i libri di cui comunemente si fa uso nella prima istruzione, abbian la semplice e piana esposizione che è loro indispensabile perchè vi sia la proporzione, o se in vece sia vero ciò che dice lo stesso Jullien, che nel formare tai libri nessuno ha saputo prescriversi giuste

(a) Io ho con sommo piacere ciò verificato. Quando io presentava ai fanciulli, che istruiva nell' analisi del pensare, le conoscenze in un modo chiaro, e che l'une fluivan dall' altre, essi non solo intendevano la verità di cui si trattava, ma annunciavano ancora una parte delle verità che seguivano.

mire, e misurati limiti. Fo soltanto in conchiusione osservare, che scelta di proporzionata materia; progressiva disposizione delle sue parti, ed esposizione analoga sian, come abbiamo sin' ora veduto, condizoini indispensabili all' istruzione. Passiamo ora all' esame della chiesta brevità.

La mancanza della brevità è un difetto quanto comune, altrettanto pernicioso » Una » cosa diceva Locke, alla quale, se io non » m' inganno, si manca secondo il modo, con » cui ordinariamente si allevano i figliuoli, » è che in ogni occasione si carica loro la » memoria (*e quel ch' è più* !) di regole » le quali spesso non intendono punto; e » delle quali si dimenticano poco dopo che » sono state loro insegnate » (a). Non si verifica forse ciò nelle nostre più ordinarie gramatiche? Tante loro osservazioni superflue, o poco utili; tante ripetizioni, benchè sotto diverso aspetto di ciò che detto convenevolmente si potrebbe dire una sola volta; tante divisioni che spesso non hanno altro oggetto, che di far moltiplicità, non sono cose pur troppo opposte alla breve semplicità necessaria pei fanciulli? *Poche cose . . . niente, o molto poco di libri* sono le prime basi del celebre metodo Svizzero. Quando non si parte dal calcolo della possibilità de' fanciulli, non

---

(a) Oper. cit. L. 1. p. 83.

si farà che gravarli di un peso, altronde inutile, che, non potendo poi esser da essi sostenuto, cade portando seco tutto il resto.

Ma si potrà esser breve, forse si dirà, senza leder l'istruzione? Lo vedremo quando ci occuperemo de' mezzi ad ottenerlo. Per ora basterà aver osservato, che la mancanza della brevità, e delle altre condizioni, che abbiam riconosciute indispensabili alla prima istruzione; mentre non dovrà ulteriormente farci restar sorpresi del poco successo nel metodo comunemente adottato, ci avrà sufficientemente dimostrato, che non difetto di natura ma di arte sia stato quello, che ha allontanati tanti uomini dal culto di Minerva, e di Temi.

Sembrerebbe intanto che, date tali condizioni alla prima istruzione rimetter si potesse in quella regolarità, che noi nella istruzione ordinaria non abbiam rinvenuta. Tuttavolta ove si rifletta che tai qualità riguardan piuttosto la materia, o i libri anzichè l'istruttore, e che noi intendiamo dare alla nostra istruzione tutto l'andamento, da cui possa la società promettersi il maggiore possibile vantaggio, si vedrà facilmente la ragione perchè dietro l'esame di esse, io mi vegga nella necessità di passar, avvegnachè brevemente, alla considerazione di alcune altre qualità, che sebbene non sian credute di molta importanza, non sono perciò meno necessarie all'istruzione. Io mi occuperò principalmente di due, cioè della così detta *intui-*

zione; e della *maniera di guidare gli Alunni*. Comincio dalla prima.

CAPO IV.

Nell' Istruzione si richiede inoltre l' Intuizione.

Per *intuizione* (voce molto a proposito adottata da Pestalozzi) s' intende l' esercizio della riflessione, o meglio l' atto col quale l' Alunno fissa la sua attenzione ad una cosa per ben osservarla, ed intenderla (*a*). Dal suo uffizio si vede la sua importanza. L' Uomo non sa ciò che non intende, nè intende ciò che non osserva. Fa quindi uopo osservare per intendere, ed intender per sapere. Or se colui che s' istruisce non osserva, ed intende, potrà imparare? Sarebbe strano il supporlo. Da ciò si vede che

(*a*) *Une instruction intuitive* (dice Chavannes) *est donc celle, qui fait toucher a l'enfant au doigt, et à l'oeil ce qu'on lui enseigne, même les vérités les plus compliquées . . . . . Il faut ici qu'il puisse voir de ses yeux l'évidence; qu'il puisse pour ainsi dire* la palper.

Per intuizione, dice Cagnazzi nel suo Saggio su' Metodi d' Istruzione, non s' intende il semplice atto di vedere, ma ciò che da' Latini fu detto *animadvertere*, *observare*, *contemplari*.

l' intuizione è necessaria per l' acquisto delle conoscenze. Ma essa è utile inoltre allo sviluppo delle facoltà intellettuali. Chi non sa di fatti, che riflettendo, ed intendendo si facilita sempreppiù, e la intelligenza a conoscere, e la memoria a ritenere? Ciò che si osserva, e s' intende si ritiene con facilità; con difficoltà quello, che non si è osservato, ed inteso. E poichè dall' intuizione noi possiamo avere acquisto di conoscenze, e sviluppo di facoltà, e poichè l' acquisto delle conoscenze, e lo sviluppo delle facoltà sono tutto quello, che noi dobbiamo dalla istruzione attenderci, chi non vede, e come totalmente dall' intuizione l' istruzione dipenda, e con quanta ragione Chavannes abbia detto doversi riguardar quella come *il fondamento delle nostre conoscenze, e 'l mezzo più proprio a sviluppare le forze dello spirito umano?*

Ma dell' intuizione non si brigan punto i nostri comuni Pedanti. Poco, o nulla badan essi se i loro Allievi riflettano, ed intendano. Loro premura è soltanto che essi imparino alcune voci, alcune definizioni o alcuni periodi, che destan dello stupore, o dell' esclamazioni alla gente che non capisce. Essi non cercano, che riempiere, come dice Jullien, lo spirito de' fanciulli per fargli sembrar ricchi di beni *imprestati*; sebbene, come tal Autore riflette, nè l' Uomo sia un vaso voto a riempirsi, nè la natura umana limitata alla capacità di ricever sola-

mente (*a*). Così in tale istruzione si formati de' pappagalli, mentre si cercan de' Giovani istruiti.

Ma fosse egli mai ciò perchè i fanciulli si trovasser negati ad osservare? sarebbe questo un' inganno. I Fanciulli sono impegnati ad osservare più degli adulti. Il bisogno di dirigger convenientemente se stessi e le loro azioni a ciò gli chiama. La natura dà ad essi tal' impegno; e noi se riflettiamo alle loro operazioni, alle loro ripetute domande, alla loro paziente attenzione quando si tratta di esaminare, o d' informarsi di una cosa nuova, ne resteremo appieno convinti (*b*). Bisogna dunque nella prima istruzione promuo-

---

(*a*) *Oper. cit. L.* 1. *p.* 148, *e seq.*

(*b*) » Il piacere quasi unico della prima infanzia, » *dice* TRACY, è di fare delle scoverte, mentre nel » rimanente della vita l' uomo si limita assai spesso » a godere bene, o male delle cose che conosce. » Date un cavallo di cartone ad un fanciullo, egli » tosto lo volta, e rivolta per ogni verso; ne fa tut- » to l' esame, di cui è capace; lo sventra, e lo spezza » per vedere cosa vi ha dentro; lo strascina quà, e » là; lo guarda ad ogni istante, vuole indovinare co- » me sia fatto. Voi lo scorgete spesso starsi in aria » di pensieroso . . . Il suo piacere è di cercare, la » sua passione, è la curiosità. *Elem. d' ideolog.*, » *vol.* 1. *pag.* 10, *e seg. Mil.*

» La curiosità de' fanciulli, dice poi LOCKE, è un » desiderio di conoscere, è un mezzo eccellente ri- » trovato dalla natura per dissipare l' ignoranza, nel- » la quale tutti veniamo al mondo. *Educaz. de' fanc.*

ver l'intuizione ne' fanciulli, e perchè è necessaria per istruirli, e perchè è ad essi naturale. Quali sian poi i mezzi a ciò ottenere si vedrà or ora parlando di essi. Passiamo ora a vedere se sia necessario di adottare una data condotta per guidare convenevolmente questi teneri allievi.

CAPO V.

Le maniere che rendono disaggradevole l' istsuzione debbono allontanarsi dalle scuole.

A guidar bene gli allievi mi sembra soprattutto indispensabile nella istruzione di bandire finalmente l' errore, o la crudeltà di trattar costoro come schiavi, o peggio. Questa verità è stata già da molti conosciuta, ma non so perchè ne spiace generalmente l'adozione. Pare a taluni che in tal modo si degradi nella veneranda Autorità magistrale; che non vi sia più rispetto. Io non nego, che l' uso dell' Autorità, la riscossione di rispetto sia necessaria in un precettore; ma sia quella regolata dalla prudenza, e questo figlio di amore più che di timore. Il vedere che taluni, o per esercitare uno sciocco dominio, o per seguire un detestevole uso, o finalmente (come era il genio di un mio poco discreto Precettore) per

dare agli altri il trattamento da essi stessi ricevuto, il vedere questi, dico, che non sanno far uso di altro che di alterigia, imponenza, e bastonate, produce indignazione, e vergogna. L'uomo in qualunque età, o condizione non cede alla violenza, se non contra sua voglia, e le azioni fatte in opposizione alla volontà son fatte quanto più si può alla peggio. Quale dunque sarà l'effetto di una ferrea istruzione, se non avvilimento o ostinazione negli alunni?

Ma vi saranno si dirà altri mezzi per conciliarsi la volontà, e l'impegno di essi? E perchè nò! Iddio ne liberi che il solo mezzo di piegar la volontà fosser le bastonate, o la violenza. La ragione, l'insinuazione, il premio, la lusinga sono mezzi molto più efficaci, ed anche più naturali. Piaccia al Cielo che questa verità capita, ed adottata da tutti faccia finalmente bandire quel residuo di barbarie domestica conosciuta sotto il nome di scuola.

CONCHIUSIONE.

Conchiudo dunque sulle fatte osservazioni. Materia proporzionata ai fanciulli: esposizione facile, e chiara: restrizione di conoscenze, e di parole: disposizione progressiva: intuizione: allontanamento di maniere dispiacevoli, sono i mezzi che posson render piacevole, facile, ed in conseguenza anche generale l'istruzione.

Inutil intanto o util molto poco sarebbe l'aver annunziato queste verità, ove esse restasser, come fin da principio abbiamo osservato, nella loro astrazione. Bisogna che sien esse presentate nell'applicazione, ed in modo che i precettori possan senza imbarazzo tener la strada che è loro indicata. È stata questa la parte, in cui si è forse più frequentemente mancato, e per cui, come osserva un saggio moderno Scrittore, tante eccellenti teorie son rimaste vote di effetto. Mancherei anch'io in questa essenzial circostanza, ove l'esposte verità non fosser convenientemente applicate. Quindi, come ho altrove cennato, mi son fatto tutta la premura di non solo discuterle, e metterle in chiaro, ma di darle anche applicate alle diverse parti di questa generale istruzione ne'corrispondenti libri formati all'oggetto. Questi libri saran successivamente pubblicati, ed in essi si cercherà non solo osservare la dovuta brevità, esposizione, e progressiva disposizione della materia; ma anche (perchè i Precettori possan nelle loro stesse operazioni adottare il metodo prefisso), vi sarà un soddisfacente trattato della maniera, come debban essi condurre gli allievi. Questo metodo sarà, come or ora vedremo, un composto de' più celebrati metodi de' nostri tempi, di quello cioè conosciuto sotto il nome d' *Inglese*, e di quello da Pestalozzi prodotto agli Svizzeri. Intanto affinchè ognuno possa sin d'ora decidere,

se io fedele alle mie promesse abbia alla proposta generale istruzione applicate convenientemente l' esposte teorie, dopo la successiva analisi de' mezzi di applicarle, esporrò brevemente il piano, su cui ho formato i libri corrispondenti. Passo perciò alla seconda Sezione.

SEZIONE II.

Applicazione de' premessi principii.

CAPO I.

Donde, e come principiar possa la prima istruzione per esser facile.

Cominciando dalla prima condizione, dalla scelta cioè della materia analoga alla prima istruzione, cade prima di tutto la quistione, se questa possa trovarsi nell' insegnamento della propria lingua. Io dico di sì, e per tre principali motivi; 1.° Perchè, come ora vedremo, qualora questo insegnamento sia convenientemente esposto esso è bastantemente facile, per poter esser capito da' fanciulli: 2.° Perchè, essendo costume general-

mente ricevuto di principiar l' istruzione dell' infanzia da qualche gramatica, noi principiando con tale insegnamento, mentre serviamo al nostro scopo, non urtiamo neppure la comune opinione, che per quanto falsa non fa poco ostacolo quando si cerca distruggerla: 3.° perchè, essendo nostro proponimento d' istruire sulle facoltà di pensare, parlare, ragionare, ed operare, malamente cercheremmo altronde principiar la nostra istruzione, qualora possiamo senza inconvenienti incominciarla dalla spiega di una delle quattro facoltà summentovate.

Ma si dirà; perchè non sarebbe meglio principiarla piuttosto dalla spiega del pensare, essendosi già dimostrato, non solo che questa sia la facoltà, che prima si sviluppa nell' uomo, ma bensì che da essa quella del parlare dipenda? Io conosco la ragionevolezza di questa domanda, ed il mio parere è per essa. Ma altronde persuaso che la comune de' Precettori, reputando (sebbene non sò con quanto fondamento) che la spiega del pensare sia molto difficile, o assolutamente inconcepibile ai fanciulli, malamente saprebbero indursi ad adottarla come primo elemento della istruzione, sono stato costretto a non decidermi assolutamente per essa. Noi vedremo di fatti che tal insegnamento sia facilissimo, e più di quello del parlare, giacchè questo parte da astrazioni, e quello da fatti reali, e noti: ma

a non impegnarmi in discussioni che non volendosi dalla maggior parte intendere vanno per lo più ad esser vote di effetto; e bramando piuttosto di decentemente adattarmi ad ambe le opinioni, ho formato i trattati del pensare, e del parlare in modo, che si possa indifferentemente principiar dall' uno, o dall' altro, o darsi contemporaneamente tutt' e due senza forzare l' intendimento de' fanciulli. Il mio parere però, è o che si preferisca quello del pensare, oppure (e lo stimo più opportuno) che contemperaneamente si alternino le lezioni dell' uno, e dell' altro, affinchè le conoscenze del pensare facilitino quelle del parlare, e viceversa secondo il sennato parere di Condillac, e di altri illuminati Scrittori de' nostri giorni.

Qui poi sarà esposta pria di tutt' altro la spiega del parlare, e ciò affinchè ognuno vegga, se anche cominciandosi da questa, possa l' insegnamento riuscire facilmente intelligibile ai fanciulli. Fissato questo punto per la nostra istruzione, vediamo ora come debba esser essa esposta onde abbia lo stile, la brevità, e la progressione, che le sono indispensabili. Vediamo pria di tutto la dicitura.

CAPO II.

Qual debba essere l' esposizione, e lo stile del primo insegnamento.

Si è detto che non è proporzionato ai fanciulli tutto ciò, che richiede un loro sforzo, o che stanca la loro volontà. Quindi vocaboli ignoti, o difficilmente intelligibili, sintassi figurate, posposizioni di senso, conseguenze di non vicini principii sono cose tutte, che parlandosi loro debbono, o fuggirsi, o usarsi con tutta la precauzione. Lo stile pei fanciulli deve esser tutto proprio, ma qual ne sarà la misura? Io l' ho presa dagli stessi fanciulli. Dopo che aveva scritto una lezione la faceva loro leggere, e spiegare, vedeva come riusciva loro facile ad intendersi, e la modificava ove lo credeva necessario. Dippiù. Tutto è intelligibile, qualora non si parte da ciò che si conosce. Ciò si è veduto. Quindi, a rendermi facilmente intelligibile ai piccioli Alunni io ho cercato spiegarmi sempre per via di esempii, e di esempii ad essi noti: anzi affinchè viemaggiormente comprendessero le cose esposte, oltre gli esempii riportati da me, ho cercato che essi stessi ne rinvenissero de' consimili. Questo è il vero mezzo, per cui l' Alunno può pervenire alla chiara conoscenza delle verità; ma di esso con più diffusione ci occuperemo in parlando dell' intui-

gione. Ciò basti sullo stile: Vediamo ora quali siano i mezzi di procurare la brevità.

CAPO III.

In qual modo la prima Istruzione possa rendersi breve.

Come potrassi, forse si dirà, essersi breve coi fanciulli, se tutto, come si è detto, deve ad essi esporsi per via di esempii, senza sintassi figurate, con una esposizione insomma facile piana, e diffusa? Giusta è questa difficoltà ove si obblighino i fanciulli, come comunemsnte si usa, ad impararsi tutto quello che si è scritto per loro istruzione: ma io distinguo in tale insegnamento due parti; l' una che serve a spiegar ad essi le conoscenze, e che serve perciò alla loro intelligenza, l' altra che serve a far loro ritenere le conoscenze, e che serve perciò alla loro memoria. Di queste due parti, quanto alla prima deve esser chiara e diffusa, deve essere ristretta e breve la seconda. Mi spiego più chiaramente. Qualora io per esempio voglio in una lezione far intendere ai fanciulli che il *fine per cui si parla, è di far conoscere agli altri ciò che si pensa*, perchè essi intendan questa verità, io la presento loro sotto differenti aspetti, fo ad essi fare più

osservazioni sopra se medesimi, porto loro varii esempii; ma tutto ciò perchè? perchè essi intendano meglio, e si convincano della verità *che quando si parla, si parla per esprimere agli altri i proprii pensieri*. Gli esempii, le osservazioni, le ripetizioni non servono dunque, che a facilitare il loro intendimento, ed a spiegare con più chiarezza la verità esposta. Ma l' esposta verità, il solo che essi debbon ritenere è *che si parla per esprimer colle parole ciò che si pensa*. Tutto il dippiù, nè sarebbe facile a ritenersi, nè ritenuto porterebbe giovamento. Nella stessa età adulta qualunque cosa noi apprendiamo, ordinariamente l' apprendiamo nel suo estratto; e facilmente dimentichiamo tutto quello che è accessorio, diciam così, ad esso. Questa condizione che è molto più necessaria all' infanzia, farà conoscer la necessità di non impegnarli ad impararsi, se non il più essenziale. Quindi è che dopo aver esposta una lezione con tutta la chiarezza, o diffusione competente, io ne restringo il senso in una dimanda e risposta di poche parole. Così nell' addotto esempio la lezione viene ristretta a questa sola dimanda e risposta.

D. *Per qual fine dunque si parla?*

R. *Si parla per esprimer colle parole agli altri i proprii pensieri.*

In tal modo il fanciullo non solo facilmente impara e ritiene le lezione, ma talvolta

non ha neppure bisogno d' impararla; giacchè quando egli ha capito la esposta verità, fa spesso da se medesimo la risposta, anche senza impararla. Io ho ciò tante volte verificato. Questa distinzione fra 'l necessario alla chiarezza, e 'l necessario alla memoria non si è mai fatta. Si son obbligati i fanciulli ad imparare de' lunghi pezzi ripieni di molte cose inutili, ne' quali la verità era dispersa, o resa inconcepibile, e poi faceva meraviglia, che essi tanto difficilmente imparavano o ritenevano le loro lezioni.

Distinzione dunque di ciò che serve all' intelligenza da ciò che serve alla memoria; restringendo questa seconda parte a poche parole, sarà il primo mezzo di render breve l' insegnamento. Ma oltre questo vi ha poi ancora quello di restringer le conoscenze, generalizzandone i principii, e risecandone tutto ciò che sarebbe inutile, o poco vantaggioso il conoscere. Noi vedremo or ora parlando della grammatica che, generalizzati i suoi principii, posson le sue conoscenze, o verità esser ristrette a ben picciol numero: e vedremo lo stesso anche negli altri rami del nostro insegnamento. Quindi è che se noi alla restrizione di parole uniremo la restrizione delle conoscenze, verrà su questi due riguardi ad essere ben piccola la mole, che apprendere e ritener si dee dai fanciulli.

A questi due mezzi io unisco anche un terzo. Poichè, anche ridotte a poche le cono-

scenze, e le parole che ritener si debbono dai fanciulli, coll' elasso del tempo vanno da questi a facilmente dimenticarsi per la grande debolezza di loro memoria, io ho cercato di ovviare anche un tale inconveniente per mezzo degli spessi epiloghi. A tal motivo alla fine di ogni capo fo breve epilogo di tutte le verità nel capo esposte: alla fine di ogni parte fo l' epilogo de' capi: ed alla fine di un trattato fo l' epilogo delle verità, e dei capi in esso contenuti. In tal modo, non solo venendosi a tener sempre vive ne' fanciulli le concepite idee, ma andando esse man mano a riunirsi in un insieme, in un quadro, in cui quelli posson vederne il nesso, il principio, il fine, si viene in essi a stabilire quella giusta idea, che noi formar ci dobbiamo per bene intender le cose. In tal modo non solo non si grava, ma si facilita la debole memoria ed il non pronto intendimento dei piccioli allievi.

Restrizione di conoscenze; loro riduzione a poche parole; spessi epiloghi sono dunque i mezzi che mi sembran sufficienti a render l' istruzione proporzionata alla memoria dei fanciulli. Ciò osservato, passiamo ora a vedere qual debba essere la progressiva disposizione non solo delle diverse conoscenze di ciascuna parte dell' insegnamento, affinchè si abbia nel graduale passaggio quel ligame di anelli, che abbiamo riconosciuto indispensabile nella istruzione. Comincio, come si è detto, dalla gramatica.

CAPO IV.

Della disposizione progressiva delle parti dell' insegnamento.

I. DELLA GRAMATICA.

Si è osservato che la disposizione delle ordinarie gramatiche è difettosa, e lo è principalmente perchè si vuole in esse far intendere la classazione, uffizio, ed uso delle parole, senza essersi antecedentemente fatto conoscere l' oggetto, per cui si parla, e più di tutto la maniera, o meccanismo del parlare. Oggetto, e meccanismo, che formar deggiono la base delle gramatiche (*a*). Vediamo ora nel fatto, se questi conosciuti, sfuggan non solo le oscurità, ma le moltiplicità, di cui son piene le ordinarie Gra-

---

(a) Le lingue parlate, dice il dotto COMPAGNONI,
» tutte quante esse sono reggonsi sopra certi generali
» principii, i quali sono quegli stessi, su cui si reg-
» gono gli atti della nmana intelligenza, che esse son
» destinate ad esprimere . . . Si vuole nel proposito
» dell' umano linguaggio osservare la scienza (*comune-*
mente intesa sotto il nome di filosofia delle lingue)
e l' arte (*ossia la maniera di applicare questa scien-*
za ad ogni lingua particolare). Prefaz. alla gram.
di TRACY p. 6. Milan.

E perchè, come osserva TRACY, nell' introduzione alla sua gramatica pag. 6 » Nessuna *arte* può avere
» principii certi, se non quando sono scoverte, e ben

atiche, e vengan così a prodursi la chiarezza, e la brevità necessaria.

A stabilire la necessaria base, io comincio dal fare ai fanciulli osservare, che *si parla per esprimere agli altri i proprii pensieri*, e perchè essi si convincan di questa fondamentale verità, fo che osservino in se medesimi: 1. che quando essi parlano non fanno che dire quello che hanno pensato. 2. che quando non hanno pensato ciò, che debbono dire, non parlano. Convinti per tal modo che *parlando si esprimono pensieri*, fo loro agevolmente osservare che ogni espression di pensiero contiene un giudizio, contiene cioè (ed è in questo che consiste il giudizio) due cose, o idee in relazione. Cogli esempii rendo ciò loro manifesto. Dicendosi per esempio *Pietro è filosofo*, questa espressione è formata di tre parole, delle quali *Pietro* e *filosofo* esprimono due cose, o idee, cioè esprime una certa relazione fra esse; esprime cioè che l' una idea convenga, o esista nell' altra: si vuol dire infatti con tale espressione che la idea, o qualità *filosofo* convenga a *Pietro*, o me-

» provate le verità della *scienza*, o delle *scienze*, da » cui essa arte dipende » quindi ognun vede che la gramatica particolare, che è *l' arte* non può esser buona, ed aver principii certi, se non è ad essa premessa, e sviluppata la gramatica generale, o filosofica, che è la *scienza*, da cui dipende.

glio che in *Pietro* esista. Dicasi lo stesso di ogni altra espressione, quantunque talune di esse non annunziano sì manifestamente queste tre parole, del che si vedrà in seguito la ragione (*a*).

Conosciutosi che ogni espressione contenga un giudizio, o due idee in relazione, fo anche osservare ai fanciulli che di queste due idee l' una è *principale*, o *contenente*; l' altra è *aggiunta*, o *contenuta* nella principale. Così nell' esposta espressione *Pietro* è l' idea principale o contenente, e *Filosofo* è l' idea aggiunta o contenuta in *Pietro*: dippiù che la prima si conosce col nome di *Soggetto*, la seconda con quello di *attributo*; e quindi conchiudo che ogni espressione aver debba perciò *soggetto*, *relazione*, ed *attributo*; ed ove qualcuno di questi manchi, l' espressione non sia completa, o il pensiero non e-

---

(*a*) Perchè i fanciulli intendan bene le voci *giudizio*, *idea*, *relazione ec.*, ed attacchino ad esse il giusto significato, io ho antecedentemente proposto di alternare colle lezioni di Gramatica quelle ancora della spiega di pensare, in cui di proposito si fa conoscere che cosa tai voci esprimono. Del resto poco importa se i fanciulli non intendan sin dal principio il giusto loro significato. Essi potranno apprenderlo nello stesso uso, che ne faranno. È questo l' ordinario mezzo con cui noi tutti ci assuefacciamo a dare un giusto significato alle espressioni, che nel principio hanno per noi un valore ben differente da quello, che vi attacchiamo in seguito quando meglio le abbiamo nell' uso conosciute.

spresso. Ciò può nell' addotta, o in qualunque altra espressione verificarsi. E perchè si son chiamate *nomi sostantivi* le parole che esprimono il soggetto, *nomi aggettivi* quelle che esprimono l' attributo, e *verbo* quella, che esprime la relazione, si vede il perchè sia anche ben detto che ogni espressione contener debba il *Sostantivo*, l' *Aggettivo*, e'l *Verbo*. Se ciò vada sempre a verificarsi, sarà or ora convenientemente sviluppato.

Messo intanto, come ne' prolegomeni che in ogni espressione noi dobbiamo considerare soggetto, verbo, ed attributo, divido il resto della Gramatica in quattro parti, di cui nelle tre prime parlo consecutivamente del *soggetto*, del *verbo*, dell' *attributo*, e di varie parole attenenti ad essi: nella quarta poi di *alcune parole, che non si son considerate in queste tre parti*, delle *proposizioni del discorso*, delle *sintassi figurata*, e di *costruzione*, delle *modificazioni, che l' uso ha portato alle regole generali*; ed in fine dò un breve trattato di *Ortografia*. La disposizione progressiva, e lo sviluppo di queste quattro parti è nella maniera, che quì brevemente espongo.

Nella prima, trattando del soggetto, perchè questo esprime sempre l' idea principale o contenente della proposizione, io fo riguardo ad esso osservare. 1. Che questa idea potendo essere, o supporsi di una cosa maschile,

o di una cosa femmina, secondo che questa sia, o si supponga di essere maschia, o femmina, il nome che l' esprime si è detto differentemente di genere *mascolino*, o *feminino*. Quindi fo conoscer tai *generi*, e 'l modo di distinguerli. 2. Che l'idea potendo esser di una, o più cose, secondo che le cose siano una, o più, il nome siasi detto differentemente di numero *singolare*, o *plurale*; quindi tratto di tai numeri, e delle declinazioni. 3. Che il soggetto esprimendo sempre l' idea o di uno che parla, o di uno a cui si parla, o di uno che non è nè l' uno, nè l' altro di questi, si dica di prima, seconda, o terza persona, secondo che esprima il primo, il secondo, o il terzo di essi. Quindi delle *persone* (*a*). 4. Che non potendo talora il soggetto essere espresso con una sola parola, noi abbiamo bisogno di esprimerlo con più nomi uniti insieme per mezzo di alcune parole dette *preposizioni*, e che ciò dicasi *Soggetto complesso*. Quindi del *Sog-*

(*a*) Per qual fine sia più ragionevole che io faccia considerare le persone piuttosto nel Soggetto che nel verbo sarà fatto conoscere nella Gramatica. Dippiù; io non parlo de' casi; noi in fatti non abbiamo nell' Italiano diverse terminazioni per distinguerli. Quel che deve su questo proposito notarsi è la loro unione con delle diverse preposizioni, e la differente relazione, che con esse esprimono; e questo sarà fatto conoscere trattando del soggetto complesso, e delle preposizioni.

getto complesso (ossia formato da più nomi uniti con delle preposizioni) e delle *preposizioni* . E perchè gli avverbi , come vedremo a suo luogo , quasi sempre equivalgono a nomi uniti alle preposizioni , io tratto in questo luogo ancora degli *avverbi* , e del *loro uffizio* (*a*) . 5. Finalmente , che talora bisognando , che il soggetto qualunquesiasi sia spesso replicato , e perchè la sua spessa ripetizione produrrebbe una ristucchevole diceria , l' uso ha introdotto di porre in luogo del soggetto , o nome che si tace una parola generale , che ne faccia le veci , e che dal suo uffizio si è detto *Pronome* . Quindi de' *Pronomi* , e *loro uso*.

(*a*) Quando io dicessi: *Il figlio del Governatore del Castello disse ec.*. Quì il Soggetto, o idea principale è *il figlio del Governatore del Castello*: Soggetto, o idea, che io deggio esprimere con tre nomi *Figlio*, *Governatore* , *Castello* ligati da una preposizione , *del* . È questo infatti l' uffizio delle preposizioni , sebbene talvolta l'uso v'abbia portato delle modificazioni , come si farà vedere a suo luogo.

Gli Avverbii equivalgono anch' essi ad un nome unito a qualche preposizione. Chi non ravvisa infatti ciò in *oltremodo* , *invero* , *sopratutto* ec. ? Chi non vede che *pazzamente* , *saggiamente* , *difficilmente* ec. equivalgono a *con pazzia* , *con saggezza* , *con difficoltà* ? È perciò anche questo il luogo di trattar degli Avverbii . È vero che in taluni di essi non tanto facilmente si ravvisa questa loro unione , ma ciò ha dipeso da una alterazione , che essi hanno subito nello stesso uso.

Nella seconda parte, trattandosi del Verbo, ed essendosi conosciuto, che il suo uffizio sia di esprimer la relazione o l' esistenza dell' Attributo nel soggetto, io fo su di esso notare. 1. Che il solo verbo *essere* sia quello, che esprime questa esistenza, e che perciò sia il solo verbo di sua natura. 2. Che l' Attributo nel soggetto possa considerarsi esistente in tempi diversi cioè, o che vi sia nello stesso tempo, in cui si parla, o che vi sia stato in un tempo già passato, o che vi abbia ad essere in un tempo futuro, ec., e che questa considerazione formi diversi tempi del verbo. Quindi de' *tempi*. 3. Che l' Attributo nel soggetto possa considerarsi anche come esistente in diversi modi, cioè, o come realmente esistente in esso, o come possibile soltanto ad esistervi; o come possibile ad esistervi, ma condizionatamente, o voluto, e comandato, che vi esista; o finalmente soltanto accennato, senza indicarsi alcuna reale esistenza di esso. Che questi dicansi *modi* del verbo, e quindi de' *modi*. 4. Finalmente che la relazione dell' attributo, appartenendo ad un soggetto, noi dobbiamo nel verbo istesso far conoscere qual sia (fra i diversi nomi, che esister possono nel discorso) il nome, o il soggetto cui tal relazione appartiene. Che a questo distinguere siasi stabilito che il verbo abbia anche esso il numero, e la persona del soggetto, cui appartiene, e che perciò sia necessario considerare il numero, e la persona an-

che nel verbo. Quindi de' *numeri*, e delle *persone* di esso. Qui per uniformarmi in certo modo al parere degli altri (sebbene a mio avviso non sia il luogo opportuno) fo conoscere anche che cosa siano i *Participii*, ed i *Gerundi*. In ultimo poi la totale *Conjugazione del verbo Essere* formata sulla distinzione de' tempi, modi, numeri, e persone.

Nella terza parte, trattandosi dell' attributo, ed esprimendo esso l' idea esistente, o contenuta nel soggetto, fo riguardo ad esso osservare: 1. Che bisogna far conoscere qual sia il soggetto, cui l' attributo appartiene; e che perciò il nome esprimente l' attributo, (oAggettivo) aver deve lo stesso *genere*, e *numero* del nome esprimente il soggetto (o del sostantivo). Quindi tratto del modo di stabilire il genere, e 'l numero degli aggettivi. 2. che l' attributo a somiglianza del soggetto non sempre può esser espresso da una sola parola, e che perciò noi spesso abbiamo bisogno di unirvi altre parole, che modificando l' aggettivo, espriman quel dato attributo, che noi vogliamo (*a*): Che quest' attributo dicasi anche complesso, e quindi dell' *attributo complesso*; e *delle parole*, *che modifi-*

(*a*) Così quando dicesi: *Pietro è uno de' più sinceri amici*, l' attributo è *uno de' più sinceri amici*, e questo; come vedesi. è formato di più parole tendenti a modificare la qualità; o l' aggettivo *Amico*.

cano l' aggettivo. 3. Che sebbene l' attributo sia sempre in relazione col soggetto, pure che non sempre questa sua relazione si compia in quello, ma che si richieggan talora per compirsi delle altre idee: che quindi vi sia spesso bisogno di unire all' Aggettivo, oltre il Soggetto, altri nomi, che esprimon l' idea in cui si compie la sua relazione, e che ciò costituisca la sua *sintassi*. Quindi della *Sintassi dell' Aggettivo* (a). 4. Finalmente che l' aggettivo spessissimo si unisce al verbo for-

---

(a) A ciò intendere si noti, che se si dice *Pietro è vivente, ed amante*, tanto *vivente*, che *amante* sono attributi che appartengono, o hanno relazione con Pietro; ma *vivente* termina in esso la sua relazione; giacchè per potere tal qualità esistere in Pietro, non ha bisogno, che di *Pietro che vive*: non così *amante*: per potere questa qualità esistere ha bisogno non solo di *Pietro che ama*, ma *della cosa che è amata da Pietro*. Mancando l' oggetto al suo amore, Pietro non può esser amante. Quindi l' attributo *vivente* ha bisogno del solo soggetto, perchè termina in esso la sua relazione; *amante* poi perchè non la termina nel soggetto, ha bisogno dell' oggetto ancora. E l' attributo *dante*, per poter esistere ha bisogno di *chi dà*, della *cosa che si dà*, e di *quello*, *a cui si dà*. Mancando uno di questi, o il senso è incompleto, o l' attributo non più esiste. È perciò, che ogni Aggettivo richiede secondo la sua diversa natura una diversa sintassi. Vedremo ora, come questi Aggettivi, unendosi al Verbo, gli comunicano la Sintassi loro appartenente, e che perciò siasi malamente attribuita ai Verbi quella sintassi, che di sua natura appartiene all' aggettivo.

mando con esso una sola parola: che le parole di tal natura si sian dette *Verbi aggettivi*, appunto perchè contengono in se stesse il verbo, e l' aggettivo, e perchè contengon questi, abbian perciò la conjugazione del primo, e la sintassi e le modificazioni del secondo. Quindi delle *conjugazioni*, *divisioni*, *sintassi*, e *modificazioni* de' *verbi aggettivi* (a).

Conosciutosi così nelle tre prime parti le parole che riguardano essenzialmente il giudizio, nella quarta parte fo osservare: 1. Che avendo noi spesso bisogno di unire più giudizii, o più pensieri per considerarli uniti nel discorso, facciamo uso di altre parole, che richiamando o in tutto, o in parte i pensieri già enunciati, sono espressamente destinate ad unirsi co' pensieri che seguono; e che si son dette perciò *Congiunzioni*. Quindi delle *Congiunzioni*. 2. Che vi sieno alcune parole che esprimono un intero giudi-

---

(a) Che gli Aggettivi spesso si uniscano al Verbo, formando con esso una sola parola, è noto. Così invece di dirsi: *Pietro è amante*, *vivente*, si dice *Pietro vive*, *ama ec.* I verbi *vive*, ed *ama* vogliono poi differenta sintassi, vogliono cioè il primo il solo soggetto, e l'altro anche l'oggetto, appunto perchè gli aggettivi *vivente*, *amante*, che in se comprendono (come si è osservato nella nota antecedente) il primo per esistere richiede il solo soggetto, e l' altro vuole anche l' oggetto. Ciò sarà meglio dimostrato a suo luogo.

zio, o un pensiero isolato nel discorso, e che queste siansi dette *interiezioni*. Quindi dell' *interjezioni*. 3. Che i pensieri espressi per mezzo di parole si sien detti *proposizioin del discorso*, e che questi si son differentemente considerati, secondo che sono differentemente espressi, o ligati l' un l' altro. Quindi delle *proposizioni*, e della *loro divisione*. 4. Che l' uso, o l' eleganza abbia introdotto di tacere talvolta una parte della proposizione, e talvolta di posporre ciò che doveva preporsi, o viceversa: ma che noi per parlare, e scrivere bene abbiam bisogno di conoscere e ciò che si è taciuto, e l' ordine regolare del discorso, ossia ciò che dicesi *Sintassi figurata*, e *Sintassi di costruzione*. Quindi di tai Sintassi. E finalmente che talvolta sia per ignoranza, sia per costume le leggi generali del parlare non sono state da alcuni seguite, e trovandosi questi abusi introdotti; e sanzionati per pubblica adozione, dobbiamo seguirli ancora noi, e quì fo osservare quelle eccezioni che non han trovato luogo nel corso dell' opera. Ravvicinando finalmente in breve le esposte idee, fo vedere conchiudendo, che noi parliamo per esprimer pensieri, e che gli esprimiamo per mezzo di giudizii. Perchè poi oltre il parlare si possa anche scriver correttamente, aggiungo quì un trattatino di Ortografia. Ciò basti sulla progressiva esposizione dell' insegnamento di parlare: passiamo ora a quella del pensare.

II. SPIEGA DEL PENSARE.

Maggior fatica mi ha poi costato il fissare le conoscenze sul pensare, e la loro progressiva disposizione. Le immense dispute sinora su questo punto prodotte ne giustificavano la difficoltà. Le osservazioni di Condillac si eran trovate incomplete, o inesatte. Quelle di Tracy, (che mi avean maggiormente lusingato per la loro semplicità) non avean ottenuto l'intero favore de' saggi, sia sul confronto della filosofia Tedesca, sia per altre riflessioni di altri Scrittori. Quelle di Kant, oltrecchè richiedevan una maturità, ed intendimento, che non può sicuramente rinvenirsi ne' fanciulli, mi eran sembrate portare più all'astrazione, che alla considerazione delle cose, quali noi le sentiamo; mentre io debbo altronde servirmi più di questa, che di quella in parlando a fanciulli (*a*). Altre di altri finalmente eran implicate in quella moltiplicità che distrugge invece di forma-

(*b*) Il motivo per cui, secondo la comune opinione, l'ideologia Francese è inesatta, o incompleta, è che essa partendo sempre dall'osservazione de' fatti per render ragione delle verità, mentre può in tal modo benissimo assegnar l'origine alle verità *contingenti*, non può poi assegnarla alle verità *necessarie*, le quali si appalesan per se stesse, e senza tali osservazioni. Io non entro nel merito di questa opinione; ma poichè non è, nè può esser altro il

re il di costoro intendimento. In questa discordia ho dovuto intanto tentar di formarmi un piano, che mentre fosse conciliabile colle differenti opinioni de' letterati, fosse anche a portata dell' età, e dell' istruzione, cui debbo adattarle. Sono stati questi due punti, che non ho potuto perder di mira, e 'l ravvicinar i quali, mi sia permesso il dirlo, mi ha costato non poco. A tal fine ho cercato per quanto le circostanze mie particolari, e quelle del luogo ove scrivo han permesso, di aver de' libri, e de' lumi su quel tanto che a questo riguardo si è scritto; ma senza esser poi precisamente ligio, nè al metodo, nè alle opinioni di alcuno, e senza impegnarmi in quistioni inutili, o intralciate, che sarebber riuscite nocive alla intelligenza de' fanciulli; ho cercato invece di servirmi di ciò, che ho creduto più analogo al mio fine. Mi son impegnato a tener sempre per guida l' esame de' fatti. Perchè intanto ognuno vegga, se il piano che mi ho formato possa o nò riuscire facilmente intelligibile ai fanciulli, anche quando si voglia

mio scopo che guidar i fanciulli sull' osservazione de' fatti; ed essendosi per questa parte riconosciute giuste, e pregievoli le teorie francesi, ho creduto non irragionevole dar sin ad un certo punto a questa la preferenza, tantoppiù che son esse fornite di quella semplicità, che si richiede per l'età, cui sono destinate.

la loro istruzione principiare da questa parte, passo quì a brevemente esporlo.

Io fo conoscer le nostre facoltà intellettuali nell' ordine, che segue, cioè facoltà di *sentire* (o percepire) d' *immaginare*, di *giudicare*, di *volere*, di *ricordarsi*, in un trattato. Questo si può unire o far precedere al trattato del parlare (o alla Gramatica). In un altro trattato poi, che sarà l' ultimo nell' istruzione, fo conoscere le facoltà di ragionare, e di operare. Si vedrà ora come questa disposizione porti alla facile, e progressiva conoscenza di tai facoltà, e del loro uso. Comincio dalla prima, e per condurre il fanciullo ad osservare il modo come noi percepiamo le sensazioni, e conosciamo le cose, ecco come ne dispongo le osservazioni:

Ogni cosa, io dico, si conosce, e distingue per mezzo di alcune sue qualità, ed ogni qualità per mezzo di qualche senso. La rosa per esempio si conosce, e distingue per la sua figura, odore, colore, ec., e 'l suo colore, e figura si conoscon per mezzo degli occhi, l' odore per mezzo del naso, che si dicono sensi (*a*). Il fanciullo non deve fare alcuno sforzo a ciò concepire, e quindi

(*a*) Nè intendo già delle sole cose materiali. Una idea, un giudizio, una sensazione ec. si distingue dalle altre per alcune caratteristiche, che noi scorgiamo esclusivamente in essa. Ove queste caratteristiche non si scorgano, essa sarà necessariamente confusa colle altre.

potrà facilmente convenire, che a distinguer una cosa noi dobbiamo, per quanto si può, conoscere alcune sue esclusive qualità, e per conoscer queste, sottoporle ai corrispondenti sensi. Perchè una data qualità però sia sottoposta ad un dato senso, è necessario che sia essa in una data posizione, e perchè un qualunque senso conosca una data qualità, è necessario, che sia questo in un conveniente stato. In opposto nel primo caso la qualità non sarà sottoposta al senso; e nel secondo, ancorchè vi sia sottoposta, o non sarà da noi conosciuta, o sarà conosciuta malamente (*a*). Così se una rosa è lontana, o in una posizione, che non è sottoposta agli occhi, non potrà conoscersene il colore, la figura, grandezza, ec. se non è sottoposta, o non è in giusta lontananza dal naso, non potrà conoscersene l' odore. E ciò per difetto della posizione delle qualità, o della cosa. Altronde sian queste in giusta posizione, e sottoposte agli occhi, al naso; ma se gli occhi sono itterici, e 'l naso affetto di corizza, potrà conoscersi, e sentirsi bene, l' odo-

(*a*) Affinchè si attacchi la giusta idea al vocabolo *conosciuta*, io mi spiego, che intendo parlar sempre di una conoscenza relativa alla nostra possibilità, o modo di concepire, e non già alla natura delle cose le quali se siano, o nò in se stesse come noi le sentiamo, sarà inutile cercare. Mi sembra anzi giusto convenire su ciò colle opinioni di KANT.

re, il colore ec.? Neppure. E ciò per effetto dello stato de' sensi. Dietro queste considerazioni potrà dunque facilmente convenire il fanciullo, che allora soltanto che le qualità sono nella dovuta posizione, ed il senso nel conveniente stato, noi ci accorgiamo di quelle cose, o di quelle qualità, che affettano i sensi medesimi. Convenuto su ciò, io fo loro anche agevolmente conoscere, che lo accorgerci, che noi facciamo di una cosa, o qualità, che affetta i nostri sensi dicasi *sensazione*, che da queste sensazioni derivin poi le nostre *idee*. e che noi non dobbiamo perciò confonder l' una coll' altra: mentre la sensazione si ha quando la qualità agisce sul nostro senso, l' idea quando la qualità non più vi agisce. Così noi possiamo aver la sensazione, e l' idea dell' odore della rosa. Abbiamo la sensazione quando la rosa è presso le narici, e noi realmente ne sentiamo l' odore: abbiamo l' idea quando la rosa è discosta, non più sentiamo il suo odore; ma lo figuriamo, o ci ricordiamo di esso (*a*).

Noi abbiamo dunque sensazioni, ed idee: se le abbiamo, esister deve in noi il potere, o facoltà di averle. Questa nostra facoltà di

(*a*) Si può qui aggiugnere la distinzione fra *idea*, e *nozione*. Ma non so quanto questa divisione sia giusta, utile, ed a portata de' fanciulli. Dicasi lo stesso per le voci *sensazione*, e *percezione*.

aver sensazioni, o idee dicesi *sensibilità*. *Sensibilità*, *sensazioni*, *idee* sono tutto ciò che appartiene alla prima nostra facoltà di accorgerci, o sentire.

Le acquistate conoscenze sulla prima facoltà mi servon poi di base a far intender la seconda, o sia la facoltà *d' immginar* nel modo che segue.

Se noi, io dico, non conosciamo, e distinguiamo altrimente le cose, che per le loro qualità, ne segue: 1. Che ogni cosa conosciuta non esiste per noi, se non nell' aggregato delle sue conosciute qualità. 2. Che chi più conosce le sue qualità, più conosce anche la cosa. 3. Che cangiate in una cosa le sue, qualità viene a cangiarsi anche la cosa medesima. 4. Che se noi supponghiamo perciò in una cosa tolta, aggiunta, o cangiata qualche sua qualità, la cosa non sarà più quella che esiste realmente (perchè essa non esiste se non colle sue qualità), ma bensì una cosa, che esiste nella sola nostra immaginazione o pensiero (*a*). Noi intanto spesso facciamo ciò: talora consideriamo come tolta, o cangiata

(*a*) Così la rosa per es. non è per noi che il composto di quel dato colore, odore, figura, grandezza, disposizione ec. Quindi a misura che al colore, odore, figura ec. della Rosa noi surroghiamo, o supponiamo surrogati il colore, odore, figura ec. del Giacinto, quella che era rosa si andrà mano mano convertendo in Giacinto. Un pittore, uno Scultore farebber facilmente colle loro arti una simil metamorfosi.

in un corpo una qualità, che esso tiene: talora vi consideriamo unita una qualità, che esso non tiene; e nell' uno, o nell' altro caso questi corpi non sono esistenti, ma formati dalla nostra immaginazione; la quale secondo che considera alcuni dati rapporti fra le qualità, o le cose, le cangia, modifica separa, riunisce ec., e forma in tal modo corpi non esistenti. Se noi facciamo ciò, abbiamo la facoltà di farlo; e questa facoltà è appunto l' *immaginazione*, o *facoltà immaginativa*. Le conoscenze di queste servon di base a far conoscere quella di giudicare.

Se noi separiamo, cangiamo, modifichiamo le cose, aggiungendo, o togliendo loro delle qualità colla nostra immaginazione, a seconda de' rapporti, sotto i quali le consideriamo; chi non vede, che oltre la facoltà d' immaginare, per mezzo della quale ciò facciamo, ne abbiamo anche un' altra, che è quella appunto di considerare, o conoscere de' rapporti che vi sono fra qualità, e qualità, o fra qualità, e cose? Quest' altra facoltà è appunto quella di giudicare; il giudizio non è che il ravvisare, o affermare una relazione, che una cosa, o qualità ha o con noi stessi, o con un altra cosa, o qualità; dicendosi per esempio: *Pietro è dotto*: *Io sono amante*, sono questi due giudizii, in cui si considera, o afferma un rapporto fra le qualità *dotto*, e *Pietro*, fra la qualità *amante*, e *me*: rapporto che non consiste in altro se non nella esistenza della

qualità in me, in Pietro, o in altro: e quindi è che avuto tal riguardo si può anche dire, il giudizio consistere *nel ravvisare*, o *affermare l'esistenza di una qualità*, o *in noi stessi*, o *in altra cosa*: e se il giudizio in ciò consiste; che esso sia buono, o cattivo secondo che noi bene, o male ravvisiamo il rapporto, o l'esistenza delle qualità nelle cose. E perchè il ravvisare più, o men bene questi rapporti, e questa esistenza dipende dal più, o men bene conoscere le cose, o le qualità paragonate, si dedurrà facilmente che a rettificare i nostri giudizii noi dobbiamo rettificare le nostre conoscenze. Quale ne sarà il modo? Lo svilupperemo a suo luogo.

Conosciutosi che il giudizio, o la facoltà di giudicare non consista che nel conoscere, o affermare il rapporto, che una data qualità, o idea ha o con noi, o con un'altra qualità, o idea, noi vedremo da queste conoscenze facilmente scorgerne la spiega dell'altra facoltà detta *volontà*.

A basar questa con principii io fo osservare, che quando noi crediamo di conoscere le qualità, o le cose, non conosciamo che le nostre sensazioni. Di fatti come noi conosciamo per esempio la rosa? La conosciamo per mezzo delle sue qualità *odore*, *colore*, *sapore*, *figura*, *grandezza*, *morbidezza*, ec., e tutte queste qualità che altro sono, se non quelle date sensazioni, che cagionate soltanto dalla rosa, in noi si risvegliano

A il

per mezzo degli occhi, delle narici, del tatto ec.? Ove la rosa non producesse in noi queste sensazioni, essa non avrebbe per noi alcuna qualità, ed in conseguenza neppure esisterebbe per noi. Ed è quindi che se le conosciute qualità non sono che le nostre provate sensazioni, le cose, che sono da noi riguardate come il composto di alcune loro proprietà, non saranno rispetto a noi, che il composto delle nostre sensazioni provate a loro cagione. Da ciò può dedursi che quando noi nel giudizio diciamo conoscer il rapporto delle qualità, o delle cose, potremmo con più ragione dire, che conosciamo invece il rapporto delle nostre sensazioni; e quindi dire, che in un giudizio noi non facciamo che conoscere, o affermare la relazione che una qualunque sensazione ha, o con noi stessi, o con altre nostre sensazioni.

Ciò premesso, io fo facilmente osservare, che qualora noi abbiamo una sensazione qualunque, la prima relazione che noi necessariamente ne conosciamo, è appunto la relazione che essa ha con noi, conosciamo cioè se la provata sensazione ci sia piacevole, dispiacevole, o indifferente (*a*): e quindi che

---

(*a*) Così per es.. La sensazione, che mi produce il canto di un Usignuolo, che dolcemente si lagna mi, è piacevole. La sensazione che mi produce la vista di un assassinio mi è dispiacevole. La sensazio-

secondo che la sensazione è piacevole, dispiacevole, o indifferente nascan in noi tre differenti effetti: nel primo caso per la naturale tendenza al nostro bene, ed a ciò che ci piace, ci sentiamo propensi, o impegnati, perchè la sensazione continui (*a*): nel secondo per la naturale avversione al male, o a ciò, che ci dispiace, bramiamo, che la sensazione cessi: e nel terzo che non vi è nè piacere, nè dispiacere non bramiamo nè l'uno nè l'altro. La nostra brama, o propensione, perchè una sensazione cessi o continui, costituisce il nostro desiderio. Ma noi non ci limitiamo a desiderare soltanto. Dietro il nostro desiderio noi ci determiniamo ad adottare i mezzi opportuni, onde la nostra pro-

---

ne poi prodottami dal vedere un sasso, o altro oggetto non curato, mi è indifferente. Uno di questi tre effetti sarà compagno necessario di qualunque sensazione. Ciò mi sembra bastantemente sviluppato dalle osservazioni del Celebrato Tracy.

(*a*) Nè varrebbe a mio credere, se osservar si volesse, che il canto dell'Ussignuolo, o il suono di una dolce musica dopo qualche tempo si brami che cessin piuttosto, anzichè continuare. In questo caso essi son già divenuti dispiacevoli, ed è tale difatti la graduazione di ogni piacere continuato: passa pria alla indifferenza, e quindi alla noja. Ma conchiuderà questo niente in contrario? Dovrà sempre convenirsi, che fin a tanto che la sensazione è piacevole, noi bramiamo, che essa continui, e che qualora bramiamo, che essa cessi, siasi già fatta dispiacevole, o nojosa.

pensione sia soddisfatta. Questa nostra determinazione dicesi *volontà*, o meglio *volere* (*a*). E perchè la volontà nasce dal desiderio e'l desiderio dal giudizio che quella data sensazione sia buona, o piacevole; quindi a rettificar la volontà, è uopo rettificar il desiderio, che la move, ed a rettificar questo, rettificar il giudizio, che lo ha fatto nascere: quali ne siano i mezzi si cercherà sviluppare a suo luogo. Dopo ciò passo facilmente a far conoscere la memoria, o facoltà di ricordarsi.

A ciò fare io fo osservare, che se noi nella *sensibilità* abbiamo il mezzo a conoscer le cose reali: nella *immaginazione* il mezzo a foggiar cose ideali: nella *facoltà di giudicare* il mezzo di conoscer i rapporti fra cose, e cose, o fra le cose, e noi stessi; e nella *volontà* finalmente il mezzo di determinarci

---

(*a*) Mi sembra giusto anteporre (anche in preferenza di *volizione*) la voce *volere*, a quella di *volontà*, ammettendo fra esse la distinzione che si è fatta fra *sensibilità*, e *sensazione*, e destinando la voce *volontà* per esprimere la facoltà, la voce *volere* per esprimere l'atto.

Il rinomato Autore della Ideologia Francese TRACY definisce la volontà. *La facoltà di sentir desiderii.* Molti ideologi han trovato inesatta questa definizione: a me sembra anche tale. Il Signor LONGO nel suo Saggio Ideologico la dice viziosa » perchè da un la- » to il volere non è sentire, dall'altro il volere non » racchiude sempre un desiderio ». Quindi dice la

a fare, o nò una cosa; abbiamo poi nella *memoria* il mezzo di ricordarci, o ritenere tutto ciò che, sia colla sensibilità, sia colla immaginazione, sia colla facoltà di giudicare, o di volere, abbiamo in noi stessi provato. Che senza questa facoltà noi ci dimenticheremmo di tutto, ed allora tutte le cose ci sarebber nuove, quantunque altre volte conosciute. Quindi fatta conoscere quale sia la differenza fra memoria, e ricordanze, e la sua suddivisione, fo in ultimo osservare che siccome questa facoltà è a noi di grande ajuto, perchè serbandoci le acquistate conoscenze, ci dispensa dal dovere di nuovamente acquistarle, così sia la causa più ordinaria de' nostri errori, giacchè non sempre fedele essa le riproduce come eran nell' origine. Che quindi sia necessario usar tutti i mezzi perchè la memoria non si renda fal-

---

volontà consistere » nella determinazione dell' anima » a qualche operazione dietro l' impulso d' un bisogno » sentito ». Che il volere non sia lo stesso che sentire, che la volontà o volere, consista piuttosto nella determinazione dell' animo, che nella facoltà di sentir desiderii, mi sembra ragionevole convenirne. Altro è infatti sentir una propensione, o avversione per una sensazione, altro il determinarsi perchè questa propensione resti soddisfatta. Altro finalmente adottare i mezzi opportuni a soddisfarla. Il sentire la propensione, o avversione forma il *desiderio*, il determinarsi costituisce il *volere*; l' adottare gli opportuni mezzi *l' operare*; fin quì mi sembra giusto. Ma se

lace, e si vedrà ivi quali siano di questi i più opportuni. Dopo la conoscenza di questa facoltà riassumo in breve ciò che si è detto sulle facoltà di pensare, e chiudo questo trattato.

III. Spiega della norma di ragionare, e di operare.

A questo segue poi l' ultimo, cioè quello in cui si espone la facoltà, e la norma di *ragionare*, e di *operare* È perciò esso diviso in due parti, delle quali nella prima tratto della facoltà di ragionare, e nella seconda di quella di operare. Queste saran portate sullo stesso piede, e facilità dell' altre parti già esposte. Sarò però molto più breve nella loro esposizione, perchè avendo già nell' altre fatto conoscere la norma che ho adottata, sarebbe inutile esser tanto diffuso anche in questo. Quindi mi tratterrò sull' essenziale.

---

il volere racchiuda o no sempre un desiderio, se il desiderio consista, come egli dice, nell' inquietudine prodotta dall' impotenza di soddisfare un sentito bisogno; se il sentito bisogno possa ammettersi in preferenza del desiderio, come causa occasionale del nostro volere, sarà importante esaminarsi nel trattato della volontà, perchè noi possiamo formarci di essa una giusta idea, e proseguire senza errori le incominciate indagini.

Nella prima parte, essendo che la conoscenza del giudizio forma la base alla norma di ragionare, io ricordo pria brevemente, che il giudizio consista nell' affermare il rapporto, o piuttosto l' esistenza di una idea in un altra idea; quindi fo osservare che il raziocinio non sia altro, se non un composto di più giudizii, con cui si tende a far conoscere, che se una idea esiste in una seconda, e la seconda in una terza, la terza contenendo la seconda, contenga anche la prima che nella seconda esiste. Ogni ragionamento si può ridurre a questo: *A* è contenuta in *B*, *B* è contenuta in *C*; dunque se in *C* si contiene *B*, vi si contiene contemporaneamente anche *A*. Un sillogismo è perciò formato di tre idee che per mezzo di tre giudizii si afferman esistenti l' una nell' altra. Dicendosi per esempio; *L' uomo è ragionevole*, *Pietro è uomo*, *e perciò Pietro è ragionevole*. Ecco tre giudizii, che afferman le tre idee *ragionevole*, *uomo*, *Pietro* esistenti l' una nell' altra; cioè *ragionevole* esistente in *uomo*, ed *uomo* con *ragionevole* esistente in *Pietro*. E perchè di queste tre idee la più generale, o ampia di estensione è *ragionevole*, la media è *uomo*, la più particolare è *Pietro*, si può perciò dire che il ragionamento non tende co' suoi giudizii a provar altro se non che una idea più generale sia esistente in un altra meno generale, questa colla prima in un' altra anche meno, e così via discorren-

do; *ragionevole* in *uomo*; *uomo* in *Pietro*, ec. . È quindi che se ne' giudizii, o si affermi esistente una idea, che non lo è realmente, oppure non si affermi la più generale nella meno, il ragionamento sarà falso. Questa che può dirsi tutta la teorica del ragionare, è sviluppata sufficientemente, ed in maniera che i fanciulli senza invilupparsi nelle tante distinsioni di modi, figure, ed altri arzigogoli delle passate scuole, son condotti facilmente alla via della ragione. Se ciò si verifichi nel fatto, si vedrà a suo luogo. Dopo queste conoscenze passo alla facoltà di operare in questo modo.

Se noi per effetto della sensibilità, dell' immaginazione, del giudizio, del raziocinio, delle ricordanze conosciamo, o supponghiamo che qualche cosa, o sensazione ci arrechi utile, o piacere, ci sentiamo propensi a procurarcela; nel caso opposto ad allontanarla da noi; e ciò come si è veduto costituisce il *desiderio* (a). Dopo il desiderio noi ci determiniamo a soddisfarlo, e ciò costituisce il *volere*. Ma il solo determinarsi, il solo vo-

(a) Io sento, m' immagino, giudico, ricordo che la tal cosa mi reca utile, o piacere? Immediatamente sento in me il desiderio di procurarmela, o avvicinarla a' miei sensi. Sento poi, immagino, giudico, rammento che mi produca dispiacere? Immediatamente sento il desiderio di fuggirla, o allontanarla.

lere non soddisfa il desiderio; bisogna che si adottino anche i mezzi opportuni per soddisfarlo, e questa adozione è ciò che dicesi *agire*, *operare*; il potere poi di farlo dicesi *facoltà di operare*.

Da quì si vede che le nostre azioni (volontarie) dipendon dal nostro volere, siccome il volere è mosso all' aspetto del piacere, o dispiacere, del bene, o male, che noi conosciamo, o supponghiamo che una cosa ci può produrre; quindi si vede, che noi a rettificare le nostre azioni, dobbiamo rettificare il nostro volere, ed a rettificar questo, rettificare le conoscenze sul piacere, o dispiacere, sul bene e sul male per distinguerne l' apparente dal reale. A distinguer il bene, o il male reale dall' apparente, dobbiamo conoscere in che essi consistano, e rapportare le nostre azioni col passato, presente, e futuro, e coi doveri che abbiamo verso noi stessi, verso la società, verso il Creatore. E quì facendo breve, ma sufficiente cenno de' doveri, che debbon esser generalmente conosciuti, chiudo questo trattato con un breve epilogo di quanto si è detto.

Veduta intanto la progressione data all' insegnamento delle esposte conoscenze, per adattarle alla capacità de' fanciulli, vediamo ora, ripigliando il filo delle nostre vedute, in qual modo possiamo renderlo *intuitivo*.

CAPO V.

Del modo di rendere intuitivo l' insegnamento.

Già quando l' insegnamento è proporzionato e progressivo, è per se stesso anche intuitivo, perchè se non fosse capace d' intuizione non sarebbe nè progressivo, nè proporzionato. Talvolta però una cosa, sebbene proporzionata alle nostre facoltà intellettuali, pure non è da noi compresa sol perchè la nostra attenzione non si fissa in quella. I fanciulli peccano troppo spesso per questa ragione. Essi son quasi sempre vaghi, e distratti; essi mentre colla bocca stan leggendo, o recitando la lezione, stan col pensiero meditando di sorprender un uccello, o di formarsi un trastullo: succede perciò spessissimo, che quantunque la verità, che da loro si dice, o loro si spiega sia facile, pure non sia da essi intesa, sol perchè non vi fissan l' attenzione. Quindi non basta che noi rendiamo l' insegnamento proporzionato alla loro intelligenza; non basta renderlo progressivo, ma bisogna dippiù che obblighiamo la loro attenzione ad esser fissa, ed impegnata a conoscere ciò, che loro s' insegna. Ma come riuscirvi?

I due celebri Istitutori de' nostri tempi l' Inglese Lancaster, e lo Svizzero Pestalozzi ne' loro già celebrati metodi ci additan la

strada, onde intraprender con riuscita questo impegno. Il primo propone a questo oggetto l'insegnamento scambievole fra gli Alunni, l'altro mette questi nella necessità di rinvenir da se stessi le verità, che in una maniera problematica, ei loro domanda o propone. Io non imprendo quì a giustificare tai sistemi dall' imputazione di alcuni difetti forse o troppo ricercati, o prodotti ben da altra cagione. Checchè ne sia di ciò, è certo, che tanto l'uno, quanto l'altro di tai metodi tende direttamente a metter gli allievi nella necessità di osservare, e riflettere ciò che loro s'insegna.

Infatti: ove noi obblighiamo un fanciullo sotto la sua risponsabilità, e sotto la direzione del Precettore ad istruire, o correggere un altro fanciullo, chi non vede, che questo mezzo riesce attissimo ad impegnare il primo, onde istruisca bene, o corregga? Sorvegliato esso dal maestro, e castigato, o premiato secondo che la sua istruzione è, o nò regolare, non può dispensarsi dall' esser attento per ben eseguire il suo incarico.

Similmente se un Alunno anche coll' assistenza del Maestro fosse obbligato a trovare da se una verità, o sciogliere un dubbio, non può far a meno di riflettere, e d'impegnare la sua attenzione; e sebbene egli talora non riesca a ben rispondere, e debba il precettore additargli la via, ad ogni modo

soggettato al premio, o alla pena secondo che riesce, o nò nell' impegno, non potrà dispensarsi dall' osservare, dal riflettere, dall' essere insomma non un discepolo passivo, o automato, che, come nelle ordinarie scuole, parla sulla parola, o autorità del Maestro, ma l' istruttore a se medesimo, e l' inventore in certo modo della scienza, che impara. come saggiamente avverte Rousseau. Ed è perciò che tanto il metodo Inglese, che lo Svizzero essendo attissimi ad eccitare l' intuizione in chi s' istruisce, essi riusciranno efficacissimi pel proposto fine ove noi gli facciamo cospirare insieme nel nostro metodo.

Si è creduto però e non irragionevolmente, che avendo gli Autori di tai sistemi tenuto strade ben differenti nella formazione di essi, difficilmente si riesca ad unirli nell' applicazione. Ad onta di questa riflessione io non ho diffidato di tenterne l' unione, nel formar il metodo, che esser deve la base della nostra istruzione, e la guida dell' Istitutore. Qnanto vi sia riuscito non so. Posso però esser pago degli effetti, che ne ho veduti; e 'l non ordinario impegno svegliato negli Alunni, e la loro riuscita mi lusingano di non averlo infruttuosamente tentato. Nelle diverse parti dell' opera, che si pubblicherà, vi saranno delle prefazioni, e delle note destinate appunto ad indicare la maniera che debbe tenersi perchè tai metodi possan

unitamente cospirare all'esercizio della riflessione negli Alunni. Dopo ciò passiamo a vedere quali siano i mezzi, che possono senza pregiudicare, anzi favorendo l'istruzione esser sostituiti a quelli di rigore.

CAPO VI.

De' mezzi, che posson con vantaggio esser nell' istruzione sostituiti a' quelli di rigore.

Che l'emulazione, la persuasione, il premio sian più potenti, e naturali mezzi per piegare l'animo de' fanciulli ad apprendere, di quello lo siano il rigore, o la sferza, non v'ha dubbio alcuno. Che cosa noi possiamo infatti prometterci da un uomo, che indispettito, ed avvilito gli manca contemporaneamente la volontà, e 'l coraggio nelle sue azioni? Che non dobbiamo all' opposto attenderci da un uomo in emulazione, persuaso della ragione di sue azioni, allettato dal premio? I fanciulli senton anch' essi, e forse vivacemente l'urto di queste molle. Tutto sta a saperne far uso. Io gastigava anche i miei allievi: io era spesso rigoroso con essi, quando vedeva, che l'insinuazione non era sufficiente, ma faceva in modo che il mio rigore producesse loro pentimento, e non dispet-

to. Dopo che essi avean subito la pena, ed io vedeva sedato il primo loro impeto, gli chiamava a me, ed in un modo, che aveva del contegno insieme, e della placidezza, domandava loro di che essi avevan motivo di lagnarsi, se di me piuttosto, o delle loro azioni; gl' invitava o obbligava a rispondermi, e non gli faceva da me partire, se non persuasi del loro torto, pentiti, ed a me amici. Gli ho veduti così spessissimo piangere dirottamente sulle loro mancanze, e chiedermi ferventemente la mia amicizia. In tal modo io era temuto molto, ma amato anche più, perchè gli convinceva che io non era con essi ingiusto; se talora era rigoroso.

La molle più forte era poi l' emulazione. Io avea posto ogni cura per risvegliarla in essi: lodava chi si era portato bene, rimproverava chi si era portato male, gli metteva al confronto, e gli portava in esempio perchè l' uno si imitasse, e l' altro fosse disprezzato. Faceva registrare gli errori di ognuno, e le sue correzioni. Al fine della settimana si faceva il calcolo. Si vedeva il merito, o demerito di ognuno, ed io dava a ciascuno la corrispondente caratteristica di *pessimo*, *malo*, *mediocre*, *buono*, *ottimo*. Vi univa talora un corrispondente premio, o pena, e distingueva principalmente il *pessimo*, e l' *ottimo*; il primo col castigo, e l' altro col premio. Ma qual' era questo premio, o castigo? L' ottimo sedeva vicino a me nella scuola, do-

vean tutti portargli un certo rispetto, e baciargli la mano; talora gli dava anche qualche premio reale. Il pessimo all' opposto era obbligato a starsi (e talora inginocchiato) in un luogo separato dagli altri, come se indegno del loro consorzio; doveva ognuno dirgli *questo è il luogó da te meritato*. Talvolta gli dava anche qualche pena maggiore. Ognuno occupava un posto più, o meno degno, secondo il proprio merito. Chi crederebbe gli effetti di questa condotta? L' amor proprio, lo stimolo dell' onore, e della vergogna più che della pena, o del premio, il sentimento morale più che il dolore fisico era quello, che spronava i fanciulli. All' avvicinarsi del Sabato ognuno andava a consultare il registro nella brama di aver l' ottimo, e di evitare il pessimo. Eran capaci di qualunque sforzo in quegli ultimi giorui per farsi del merito; mi domandavano in grazia di assoggettarli a qualunque castigo piuttosto, che di segnarli nel libro delle mancanze; ed io mi compiaceva di vederli in tal modo formarsi quanto impegnati allo studio altrettanto sensibili all' onore al sentimento alla giustizia. Si sarà mai veduto quest' effetto da una educazione austera, imponente, dispiacevole?

CONCHIUSIONE.

Quanto ho sinora esposto mi sembra intanto sufficiente a convincerci che una istruzio-

ne generale sia utile, o necessaria: che la ordinaria istruzione sia incapace di divenirla, perchè mancante di tutte, o della maggior parte delle condizioni a tal uopo necessarie: che a rendersi suscettibile di generalizzarsi, bisogni: 1. Che sia essa costantemente proporzionata allo sviluppo dell' istrutto; cioè disposta in modo che dalle conoscenze più facili, passandosi gradatamente alle difficili, ogni conoscenza si trovi proporzionata al graduale sviluppo di chi s' istruisce; e questo nella prima istruzione si ottiene col renderla a principio facile, e breve, ed in seguito progressiva. 2. Che sia *intuitiva*, e questo si ha, mettendo il fanciullo nella necessità di osservare, ed intendere. 3. Che non sia dispiacevole, e ciò si ha servendosi delle molle più atte, e più naturali a movere il cuore umano. Riguardo poi ai mezzi di tutto ciò ottenere, essendosene quì fatto cenno in parte solamente, verranno essi ad esser poi completamente sviluppati ne' corrispondenti libri, che si daranno alla luce, per effettuire una tale istruzione.

Dopo ciò a me non resta altro da far notare, se non che tutto il proposto insegnamento per effettuirsi, e con competente soddisfazione non richiede che circa due anni; ed in non favorevoli circostanze non terminerà sicuramente il terzo. Ciò può sembrare strano a primo aspetto: ma se si ponga in considerazione dall' una parte la facilita-

zione, e la restrizione dell' insegnamento, e dall' altro l' impegno, che adoprati gli opportuni mezzi viene a destarsi ne' fanciulli, si vedrà esser un tal tempo non solo sufficiente, ma esuberante ancora. Or posta la brevità del tempo, e la facilità dell' insegnamento, vi sarà fanciullo, o fanciulla, che a spese proprie, o del Governo non potrà essere istruita? Io non lo credo. Ed allora qual vantaggi noi non dovremo attenderci nella nostra Nazione, se quel servo che non sa scrivere, quella donna che non sa leggere, quell' artigiano ignorante, quel padre quella madre che per mancanza di principii allevano i figli nel vizio, o nell' indolenza, abbian nell' istruzione avuto lumi sufficienti, onde condursi bene con se stessi, e cogli altri? Io non credo, che alcuno voglia stranamente contrastarlo.

Del resto io mi stimerò fortunato, ove le mie cure giungan a procurare alla società qualche vantaggio, a me il nome di utile Cittadino: in opposto sarò contento, se dal discreto pubblico mi si accordi benigno compatimento per aver ciò, se non felicemente eseguito, tentato almeno con ogni impegno.

IL FINE.

INDICE.

Fine dell' Indice.